Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8270171
Centre d'intérêt: 39

Hétu, Jean-Luc, 1944-.

Les effets du perfectionnement en animation des éducateurs d'adultes et leurs conditions de viabilité : prise en charge / par Jean-Luc Hétu avec la collab. de Alice Perreaux, Roger Blanchette ; [pour le] Ministère de l'éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Service de l'organisation des enseignements, Equipe d'aide au développement. -- [Québec] : La Direction, 1974.
54, [30] f. ; 28 cm.

Cote Dewey: 374.9714/H591e Cote LC: LC/5254.2/.Q3

Descripteur(s): *Perfectionnement des enseignants *Programme de perfectionnement *Animation *Attitude de l'enseignant *Evaluation par l'enseignant *Evaluation de programmes *Questionnaire *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *SESAME (Projet)

Le rapport de recherche-action s'inscrit dans le cadre de l'opération "Prise en charge" de la DGEA lancée par SESAME en juin 1972. Il vient compléter l'évaluation de "Prise en charge" en se centrant davantage cette fois sur les effets spécifiques du perfectionnement, tels qu'enregistrés dans les classes d'une douzaine de commissions scolaires. Il se limite au perfectionnement en animation. Les objectifs de l'évaluation sont: 1. de mesurer les changements survenus dans les performances des formateurs à la suite du perfectionnement reçu; 2. d'identifier les facteurs à l'oeuvre dans l'environnement qui semblaient susceptibles soit de freiner ou de stimuler ces performances.

Un questionnaire (reproduit en annexe) a été rempli, en 1974, par deux groupes: le premier composé d'une quarantaine de formateurs ayant reçu entre 30 et 45 heures de perfectionnement en animation dans cinq commissions scolaires différentes; le second composé d'environ 25 formateurs ayant reçu trois fois plus de perfectionnement (c'est-à-dire trois séries de 30 ou 45 heures chacune) et ce dans cinq autres commissions scolaires. Quant au questionnaire, il visait à mesurer 1. la quantité et les types de changements enregistrés par chacun des répondants; 2. le sens et l'intensité de l'impact des facteurs issus du milieu: sont-ils facilitants ou freinants, dans quelle mesure, et lesquels d'entre eux sont les plus actifs?

Les résultats permettent de tracer un portrait-robot du formateur qui a vraiment profité du perfectionnement: 1. il est conscient de ses besoins par rapport à l'animation et, par ailleurs, on l'a bien informé sur le perfectionnement qu'on lui proposait; 2. au terme du perfectionnement, il a discuté avec des collègues des expériences qu'il pourrait tenter avec ses étudiants; 3. il estime que le programme qu'il doit couvrir et les moyens matériels dont il dispose lui permettent d'utiliser des méthodes nouvelles dans son enseignement; 4. il reçoit

probablement du support de ses collègues et s'est assez bien identifié aux personnes-ressources auxquelles on a eu recours lors du perfectionnement.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: fr

E D U Q 8270171

LES EFFETS DU PERFECTIONNEMENT EN ANIMATION DES EDUCATEURS D'ADULTES ET LEURS CONDITIONS DE VIABILITE

(Prise en Charge)

MINISTERE DE L'EDUCATION
DIRECTION GENERALE DE L'EDUCATION DES ADULTES
EQUIPE D'AIDE AU DEVELOPPEMENT

D-1175

E D U Q 8270171

LES EFFETS DU PERFECTIONNEMENT EN ANIMATION DES EDUCATEURS D'ADULTES ET LEURS CONDITIONS DE VIABILITÉ

(Prise en Charge)

par: Jean-Luc Hétu

avec la collaboration de: Alice Perreaux
Roger Blanchette

Février 1974

MINISTERE DE L'EDUCATION

Direction générale de l'éducation des adultes

Service de l'organisation des enseignements

Equipe d'aide au développement

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX			i
TABLE DES APPENDICES			ii
PRESENTATION			iii
INTRODUCTION			v
CHAPITRE I	:	Nos hypothèses	1
CHAPITRE II	:	Notre façon de procéder	4
CHAPITRE III	:	L'instrument A- Le changement à mesurer	7
CHAPITRE IV	:	L'instrument B- L'impact du milieu sur le changement	12
CHAPITRE V	:	Le comportement des répondants	20
CHAPITRE VI	:	Les résultats A- Ce qu'il arriva à nos hypothèses	23
CHAPITRE VII	:	Les résultats B- Les changements les plus fréquents	30
CHAPITRE VIII	:	Les résultats C- Les facteurs les plus importants	37
CHAPITRE IX	:	Lignes d'actions ouvertes par ces résultats	46
EN GUISE D'EPILOGUE			53

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I :	Résumé de l'ensemble de la démarche	5
TABLEAU II :	Scores pour les deux catégories de répondants	24
TABLEAU III:	Changements survenant aussi souvent dans les deux groupes	31
TABLEAU IV :	Changements survenant plus souvent dans les "P. court" que dans les "P. long"	33
TABLEAU V :	Changements survenant plus souvent dans les "P. long" que dans les "P. court"	34
TABLEAU VI :	Classement des facteurs selon la force de leur impact sur les changements - Groupe "P. court"	38
TABLEAU VII:	Même tableau que VI, mais avec compléments statistiques	Appendice 5

TABLE DES APPENDICES

APPENDICE 1: Le questionnaire

APPENDICE 2: Conditions statistiques pour la confirmation des hypothèses

APPENDICE 3: Liste des changements ordonnés selon leur fréquence

APPENDICE 4: Précisions sur l'analyse statistique des facteurs

APPENDICE 5: Classement des facteurs selon la force de leur impact sur les changements - Groupe "P. court"

PRESENTATION

Les effets du perfectionnement en animation des éducateurs d'adultes et leurs conditions de viabilité est un rapport de recherche-action qui s'inscrit dans le cadre de l'opération "Prise en charge" de la DGEA. Lancée par SESAME en juin 1972, cette opération de changement a été confiée par la DGEA à l'Equipe d'aide au développement.

Les objectifs de "Prise en charge" sont les suivants:

1- Aider les organismes d'éducation des adultes à assumer la responsabilité du perfectionnement de leur personnel;

2- Aider ces mêmes organismes à réaliser le perfectionnement de leurs formateurs d'adultes.

Les responsables du projet "Prise en charge" ont déjà publié, à l'intention de la DGEA et des participants, les documents suivants:

1- Prise en charge - ... trois mois plus tard
(Novembre 1972)

2- Prise en charge - ... six mois plus tard
Synthèse provinciale des projets de perfectionnement des institutions de l'éducation des adultes du Québec
(Janvier 1973)

3- Premier inventaire des effets de la "Prise en charge" depuis le début de cette opération jusqu'à l'étape "Organisation des plans de perfectionnement"
(Avril 73)

4- Document de travail pour les participants - Rapport d'évaluation de l'opération "Prise en charge" (PHASE I) (Septembre 1973)

5- Répertoire des projets de perfectionnement des éducateurs d'adultes en 1972-73 (Janvier 1974)(1)

Disons enfin quelques mots de l'Equipe d'aide au développement. Elle se compose présentement de treize professionnels qui ont pour mission de

> "contribuer au développement de l'éducation des adultes du Québec, en aidant les organismes à développer leur pédagogie et leur personnel, et en intervenant aussi sur d'autres dimensions de l'organisation".

25 janvier 1974

Roger Blanchette
Equipe d'aide au développement
Service de l'organisation des enseignements
Direction générale de l'éducation des adultes

---

(1) Tous ces documents intéresseront les professionnels du perfectionnement et du changement en éducation et dans les organismes publics. Ils ont été distribués aux professionnels de la DGEA, aux gestionnaires et aux responsables du perfectionnement en éducation des adultes.

Ces rapports sont disponibles à l'adresse suivante:

Equipe d'aide au développement
355 Mc Gill - 7e Etage
Montréal 125, P.Q.
H2Y 2E8

Tél: 873-3537

INTRODUCTION

Le présent document vient compléter l'évaluation de "Prise en charge", en se centrant davantage cette fois sur les effets spécifiques du perfectionnement, tels qu'enregistrés dans des classes d'une douzaine de commissions scolaires de la province.

Pour ce faire, nous avons dû nous limiter au perfectionnement en animation, qui représente d'ailleurs la plus forte proportion des programmes mis sur pied. Voici quels étaient nos objectifs dans cette évaluation:

- d'une part, mesurer les changements survenus dans les performances des formateurs à la suite du perfectionnement reçu;
- d'autre part, identifier les facteurs à l'oeuvre dans l'environnement qui nous semblaient susceptibles soit de freiner ou, au contraire, de stimuler ces performances.

Le présent document contient les résultats de l'enquête que nous avons menée pour mesurer ces changements et identifier ces facteurs. Dans les courts chapitres qui suivent, nous présenterons nos hypothèses de départ (Chapitre I), notre façon de procéder (Chapitre II), l'instrument que nous avons construit (Chapitres III et IV), le comportement des répondants (Chapitre V) de même que les résultats que nous avons obtenus (Chapitres VI à VIII). Nous terminerons par les lignes d'actions ouvertes par ces résultats (Chapitre IX) et les commentaires des répondants en guise d'épilogue.

CHAPITRE I

NOS HYPOTHESES

Avant d'aller recueillir de l'information sur le terrain, et en réfléchissant sur la question du perfectionnement en animation, nous avons dégagé un certain nombre d'hypothèses qui devaient nous permettre de bâtir notre instrument. Nous les présentons brièvement ici.

Vu que nous reprenons plus bas chacune des hypothèses en présentant les résultats de l'enquête, le lecteur pressé pourrait passer tout de suite au chapitre suivant, à la page 4.

La première hypothèse nous est venue de la conscience de l'ampleur des conditions pour que soient atteints les objectifs visés par le perfectionnement en animation. Dans les projets d'animation en cause, le mot "perfectionnement" recouvre des réalités fort variables, allant de la sensibilisation à des phénomènes de groupe, jusqu'à la modification d'attitudes profondes, en passant par l'acquisition de techniques spécifiques.

Ce sont là au moins trois types de changement susceptibles de découler du perfectionnement.

Sans nous hasarder à prédire quel type de changement correspondrait à quelle quantité de perfectionnement, nous avons cependant formulé l'hypothèse, peu maligne à vrai dire!, que la quantité de changement enregistrée augmenterait proportionnellement avec la quantité de perfectionnement reçu. L'analyse des résultats permettra de voir s'il y a un ordre d'apparition dans les effets en question, et d'identifier quels sont les effets les plus fréquents.

La seconde hypothèse part de la distinction entre les habiletés acquises lors des sessions de perfectionnement, et les habiletés effectivement mises en oeuvre ultérieurement dans la situation pédagogique.

Entre ce point de départ (les sessions de perfectionnement) et ce point d'arrivée (la performance du formateur dans sa classe), nous avons entrepris d'identifier un certain nombre de phénomènes susceptibles de faciliter ou de rendre plus difficiles les changements visés par le perfectionnement (par exemple, le climat du milieu, la réceptivité des étudiants, l'accessibilité du matériel...).

Ces phénomènes ou facteurs peuvent être positifs ou négatifs, selon qu'ils aident ou qu'ils nuisent au changement. Notre hypothèse prédit que dans les milieux où ces facteurs sont positifs, on obtiendra, au terme du processus, davantage de changement dans la performance du formateur dans sa classe, et là où ces facteurs sont négatifs, on enregistrera moins de changement, à quantité égale de perfectionnement.

La troisième hypothèse découle directement de la deuxième et prédit que plus la quantité de perfectionnement est grande, c'est-à-dire plus l'impulsion initiale au changement est forte, moins les facteurs intermédiaires risquent d'avoir d'effets (freinants ou activants) sur le changement enregistré.

Une quatrième hypothèse devenait facile à explorer à partir des données requises pour vérifier les autres hypothèses. L'animation en milieu pédagogique se résume-t-elle à un ensemble de techniques de base, ou n'est-elle pas plutôt un style, c'est-à-dire un ensemble d'attitudes, de comportements et de techniques?

Nous formulons pour notre part l'hypothèse que dans un contexte pédagogique, les techniques d'animation impliquent un réseau d'attitudes comme la valorisation de l'autonomie de l'étudiant, la sensibilité à ses besoins et intérêts, la préoccupation de l'implication de l'étudiant dans le processus d'apprentissage, etc...

De fait, nous ne savons pas si ce sont les techniques ou les attitudes qui surviennent en premier, et laquelle de ces deux réalités entraîne l'autre, mais nous faisons l'hypothèse qu'elles sont liées entre elles.

CHAPITRE II

NOTRE FACON DE PROCEDER

Pour pouvoir étudier ces diverses hypothèses, nous avons construit un questionnaire unique à l'intention de deux groupes différents. Le premier groupe était composé d'une quarantaine de formateurs ayant reçu entre trente et quarante-cinq heures de perfectionnement en animation dans cinq commissions scolaires différentes. Dans la suite du texte, nous vous référerons à ce groupe par l'abréviation "P. court" (pour perfectionnement plus court).

Le second groupe était composé d'environ vingt-cinq formateurs ayant reçu trois fois plus de perfectionnement, c'est-à-dire trois séries de trente ou quarante-cinq heures chacune, et ce, dans cinq autres commissions scolaires. (Ce groupe devient "P. long" pour la suite du texte.)

Quant au questionnaire, il voulait mesurer deux choses. D'abord, <u>la quantité et les types de changements</u> enregistrés par chacun des répondants. Ensuite, <u>le sens et l'intensité de l'impact des facteurs issus du milieu</u>: au total, ces facteurs sont-ils facilitants ou freinants, dans quelle mesure, et lesquels d'entre eux sont les plus actifs?

L'instrument devait donc nous donner deux scores, que nous désignerons par l'abréviation CH pour changement, et IM pour impact du milieu. Les variations théoriques de ces deux scores vont de +2 pour un formateur qui aurait beaucoup changé, à -2 pour un formateur qui n'aurait pas changé du tout, et de 0 pour un milieu qui freinerait beaucoup le changement à 1 pour un milieu qui le faciliterait beaucoup, en passant par .5 pour un milieu qui serait plutôt neutre, c'est-à-dire où les facteurs positifs et négatifs s'annuleraient. Le TABLEAU I résume l'ensemble de notre démarche.

TABLEAU I

RESUME DE L'ENSEMBLE DE NOTRE DEMARCHE

IMPULSION INITIALE AU CHANGEMENT	FORCE DES FACTEURS INTERMEDIAIRES	PERFORMANCE AU TERME DU PROCESSUS
Plus faible: "P. court"	IM (de 0 à 1)	CH (de -2 à +2)
Plus forte: "P. long"	IM (de 0 à 1)	CH (de -2 à +2)

On peut se reporter à l'APPENDICE 2 pour le détail des conditions statistiques pour que chacune des hypothèses soit confirmée.

Nous en viendrons maintenant à la façon dont nous avons charpenté le questionnaire, d'une part pour mesurer le changement (CHAPITRE III), et d'autre part pour mesurer l'impact du milieu (CHAPITRE IV).

CHAPITRE III

L'INSTRUMENT

A- LE CHANGEMENT

Le genre d'évaluation que nous avions en vue impliquait nécessairement plusieurs milieux différents. Il nous fallait, dès lors, compter sur la collaboration des gestionnaires locaux, faute de quoi l'entreprise aurait dépassé de beaucoup nos ressources et nos disponibilités.

C'est dans ces circonstances que le questionnaire écrit nous est apparu comme l'instrument d'évaluation à la fois le plus réaliste et le plus approprié.

Au lieu de mesurer le changement par des variations dans leurs performances telles que perçues par les formateurs eux-mêmes et enregistrées par eux sur un instrument standardisé, nous aurions pu utiliser d'autres indices de changement. Nous pensons par exemple au rendement académique des étudiants, à leur taux de persévérance, à leur moyenne d'absence au cours, ou encore, à l'évolution de la motivation des formateurs face à certaines questions spécifiques comme leur enseignement immédiat, leur implication dans le milieu, leur plan de carrière, etc...

Outre les difficultés méthodologiques qu'elles auraient soulevées, ces stratégies auraient

aussi présenté le désavantage notable de faire reposer sur les gestionnaires la plus grosse partie du travail, et ce, à un moment où ils étaient peut-être centrés sur de tout autres priorités. C'est pourquoi nous avons opté pour un questionnaire standardisé, même si celui-ci présentait le problématique inconvénient de la "désirabilité sociale": les formateurs qui ont reçu du perfectionnement savent qu'ils sont censés avoir changé, d'où la grande tentation de "percevoir" du changement (et de l'enregistrer sur le questionnaire) là où il n'y en a pas nécessairement eu.

Cette faiblesse doit être considérée comme une caractéristique inhérente à ce type d'instrument, et nous verrons plus bas si les résultats nous permettent quelques commentaires sur cette question. Le lecteur peut se reporter aux directives du questionnaire (APPENDICE 1) pour voir comment nous avons présenté la question aux formateurs choisis dans l'échantillon.

Voyons maintenant comment nous avons procédé pour mesurer le changement. Nous avons tout simplement esquissé le profil d'un formateur qui est devenu meilleur animateur, puis nous avons traduit chaque trait de ce profil par une ou des questions.

Pour obtenir ce profil, nous nous sommes largement inspirés de Lise Lachance, dans son volume "La leçon des faits", Office général des communications du ministère de l'Education, 1974. Quant aux techniques spécifiques de l'animation, nous les avons empruntées à Robert G., Royer D. et Tellier Y., dans leur volume

"La dynamique des groupes appliquée dans une classe d'adultes" (1969).

Nous avons ainsi obtenu cinq types d'effets du perfectionnement en animation, que nous présentons ici, avec entre parenthèses le numéro des items correspondants dans le questionnaire (lequel est présenté à l'APPENDICE 1).

Type I: Effets du perfectionnement en animation sur la personnalité du formateur

1- Il a accru sa capacité d'écoute (5, 50);
2- il est moins défensif, plus ouvert aux mises en question (16);
3- il se connaît mieux, se comprend mieux (11);
4- il fait plus facilement face aux imprévus (23).

Type II: Effets sur la relation formateur-étudiants

1- Il se préoccupe davantage du climat de la classe (46);
2- il vise davantage à établir un climat permissif dans le groupe (33);
3- il fait davantage participer les étudiants aux décisions concernant le groupe (48);
4- il diversifie et redistribue les rôles (31);
5- il est plus attentif aux messages non-verbaux (34);
6- il identifie plus facilement les leaders de la classe (7);
7- il ajuste davantage son rôle en fonction des situations et des besoins (2).

Type III: Effets sur la pédagogie

1- Il ajuste plus facilement son enseignement en fonction des besoins des étudiants (30);

2- il provoque davantage d'échanges entre les étudiants (13);

3- il est plus capable de saisir les phénomènes qui surgissent dans le groupe (36);

4- il se préoccupe davantage des motivations des étudiants (20);

5- il saisit mieux la démarche d'apprentissage des étudiants (41);

6- il est davantage centré sur le vécu des étudiants dans les travaux qu'il leur propose (4);

7- il clarifie davantage avec le groupe les objectifs de la démarche (28);

8- il fait davantage participer les étudiants à l'évaluation de la démarche (42);

9- il fait davantage participer les étudiants à la préparation du contenu (22);

10- il favorise davantage l'auto-apprentissage (38).

Type IV: Effets sur les étudiants

1- Ils ont une meilleure motivation au travail (53);

2- ils ont davantage confiance en eux-mêmes (1);

3- ils assument davantage de responsabilités dans le groupe (26);

4- ils font davantage de remarques au formateur sur ses façons de faire (51);

5- ils ont davantage tendance à collaborer plutôt qu'à compétitionner (9).

Type V: Effets sur les types d'intervention reliés au rôle d'animateur

1- Il fait davantage de reflets (17, 55);
2- il fait davantage de synthèses (15, 45);
3- il pose davantage de questions qui aident le groupe à se déterminer (24, 39);
4- il structure davantage les situations de groupe (18, 32);
5- il communique davantage de feedback au groupe (8, 43).

Cette liste nous fournit trente-sept items qui nous donnent un score total de changement ("CH" dans notre tableau de la page 5). Il reste maintenant à voir comment nous avons mesuré l'impact du milieu sur le changement.

CHAPITRE IV

L'INSTRUMENT

B- L'IMPACT DU MILIEU

La performance pédagogique d'un formateur, qui nous apparaît comme la cible centrale du perfectionnement, est influencée par une foule de facteurs à l'oeuvre dans le milieu. Chacun de ces facteurs peut avoir un impact positif ou négatif, c'est-à-dire faciliter ou rendre plus difficiles les changements visés par le perfectionnement.

Dans un inventaire réalisé à partir d'entrevues avec quelques gestionnaires locaux et quelques membres de l'Equipe d'aide au développement, nous avons regroupé onze facteurs dont l'action sur la performance nous semblait fortement probable. Nous les présentons ici un à un, en indiquant à chaque fois l'hypothèse qui nous a fait retenir ce facteur. L'analyse statistique des résultats permettra de dire combien de ces hypothèses étaient fondées. Nous indiquons entre parenthèses le numéro des items du questionnaire qui mesurent chacun de ces facteurs.

I- La motivation au perfectionnement

Elle est d'abord fonction des besoins ressentis et identifiés. La façon dont le perfectionnement

a été préparé et présenté aux formateurs peut jouer beaucoup sur la prise de conscience de ces besoins. On peut miser sur des motivations plus extrinsèques pour amener le formateur à s'inscrire, comme par exemple la priorité donnée aux participants lors de l'engagement pour la session suivante, et se limiter à ce type de motivation. On peut au contraire apporter un soin plus grand à des étapes préalables à l'inscription, comme une information circonstanciée sur les objectifs spécifiques du perfectionnement, une démarche de clarification avec les formateurs portant sur leurs besoins et leurs attentes, etc.

1ere hypothèse sous-jacente: La motivation spécifique facilite à la fois l'apprentissage des habiletés et leur mise en oeuvre ultérieure dans la situation d'éducation (3).

2e hypothèse sous-jacente: Le milieu peut influencer cette motivation par des stratégies d'information, de sensibilisation, de clarification, d'activation, etc... (21).

II- L'identification à la personne-ressource

La probabilité que le formateur mette effectivement en oeuvre ses habiletés nouvelles, augmente non seulement avec la qualité des apprentissages qu'il a faits, mais aussi avec l'accord, la sympathie et la proximité qu'il a éprouvés au contact des personnes engagées pour donner le perfectionnement.

Hypothèse sous-jacente: L'utilisation des habiletés acquises est conditionnée par les modèles auxquels le formateur a été confronté et auxquels il a associé ces habiletés nouvelles.

Selon que ces modèles lui sont apparus comme des surhommes, de purs techniciens, ou comme des gens s'inspirant des mêmes valeurs et poursuivant les mêmes objectifs que lui, le formateur risque, ou bien de se sentir inadéquat et d'"oublier" son stage, ou bien de résister à ces changements, ou bien au contraire d'investir davantage dans ces nouveaux acquis (47 et 52).

III- La préoccupation du transfert d'apprentissage

Nous entendons par là, le fait que les responsables des stages (ou le groupe des formateurs à l'issue des stages) aient ou n'aient pas examiné concrètement la façon dont les habiletés acquises pouvaient être effectivement mises en oeuvre dans les situations quotidiennes d'éducation (6 et 29).

Hypothèse sous-jacente: Cette démarche spécifique accroît sensiblement la probabilité de la mise en oeuvre effective sur le terrain des habiletés fraîchement acquises.

IV- La présence ou l'absence de follow-up et de support

Est-ce que dans le milieu (ou parmi les représentants significatifs du milieu, comme la direction ou les collègues immédiats), on continue, après la session de perfectionnement, à se référer à cette session, à valoriser

les apprentissages qui y ont été faits, voire à donner aux formateurs l'occasion d'utiliser leurs nouvelles habiletés (par exemple, lors de la préparation ou de l'animation de rencontres pédagogiques ou sous forme de consultation informelle)?

Hypothèse sous-jacente: Ce type de support "valoriel" constitue un facteur puissant pour la mise en oeuvre des habiletés acquises et pour la persévérance dans leur utilisation (40, 44, 56).

V- Le degré de résistance des étudiants

La "facilitation" du processus d'interaction entre étudiants et formateur, exige paradoxalement davantage de la part des étudiants (en termes d'implication personnelle, d'investissement d'énergie). Cette exigence peut soulever des résistances de forme et d'intensité variées chez les étudiants, en vertu de leurs expériences passées, de leurs motivations actuelles, de leur conception de l'efficacité, etc....

Hypothèse sous-jacente: La mise en oeuvre des habiletés nouvelles du formateur, se trouve favorisée ou freinée par la réceptivité ou au contraire, par la résistance des étudiants (25).

VI- Le degré de résistance du formateur

Il peut s'avérer difficile pour le formateur de passer d'une conception du "maître" comme personne-providence qui sait tout et fait tout, à une conception du

formateur comme celui qui facilite la mise en valeur des ressources des membres du groupe. Ce passage d'une conception à l'autre risque d'activer des phénomènes d'ambivalence chez le formateur, dans la mesure où les changements de rôle impliqués affectent sa propre image, et dans la mesure aussi où ces changements impliquent une croyance qui ne se dément pas dans les ressources des étudiants.

Hypothèse sous-jacente: Les attitudes sous-jacentes aux comportements qui sont en voie de changement conditionnent fortement ces comportements. Si les attitudes ne changent pas ou sont ambivalentes, les comportements risquent de ne pas changer ou de changer seulement par intermittences.

On peut imaginer des stratégies par lesquelles le milieu, ou du moins certaines instances du milieu, pourraient diminuer cette résistance. Nous nous sommes limités pour l'instant à vérifier la présence ou l'absence de cette résistance (12 et 54).

VII- La permissivité du climat

Lorsqu'il veut expérimenter certaines approches ou certains rôles nouveaux, le formateur peut se sentir laissé à lui-même, voire découragé par le climat compétitif ambiant chez ses collègues et par les attentes strictes de la direction, ou au contraire, stimulé et soutenu par un climat de permissivité et de collaboration.

Hypothèse sous-jacente: La perception du climat ambiant intervient d'une façon significative dans la modification des rôles et des comportements (27 et 49).

VIII- L'accessibilité du matériel

Cette question est double. Elle présente d'abord un niveau physique: le matériel requis est-il facilement disponible (14)? Ensuite, l'accessibilité du matériel peut véhiculer un langage sur le "taux de valorisation" des formateurs par l'organisation: on se préoccupe de fournir de l'équipement aux formateurs dans la mesure où on prend leur tâche au sérieux (35).

Hypothèse sous-jacente: Lorsqu'un formateur doit décider s'il investit davantage dans sa tâche ou non, les ressources qu'on se préoccupe ou non de mettre à sa disposition peuvent devenir un facteur déterminant dans cette décision et, lorsqu'elle est positive, dans la persévérance dans cette décision.

IX- Le programme à couvrir

Dans la mesure où le formateur perçoit le programme comme trop chargé pour le temps dont il dispose, la mise en oeuvre des habiletés nouvelles peut s'en trouver proportionnellement affectée (10).

Hypothèse sous-jacente: Il est plus coûteux en termes de temps de redistribuer les rôles entre le formateur et les étudiants et de s'engager dans des démarches nouvelles. Si l'on dispose de peu de temps, on risque de demeurer dans les approches et les rôles plus traditionnels.

X- La matière enseignée

Le formateur peut percevoir certaines matières comme se prêtant mieux que d'autres à l'expérimentation de nouveaux rôles et de nouvelles approches (par exemple, le français parlé versus l'algèbre). De plus, certaines matières peuvent apparaître comme mieux pourvues en matériel pédagogique, et ceci a le même genre d'impact sur le changement des rôles et des approches (19).

Hypothèse sous-jacente: Une matière qui exige du formateur plus d'efforts, de temps et de créativité pour permettre l'expérimentation de nouveaux rôles et de nouvelles approches, donnera moins souvent lieu à cette expérimentation qu'une matière qui s'y prête plus facilement, toutes choses étant égales par ailleurs.

XI- Le nombre d'étudiants par classe

Hypothèse sous-jacente: Il est facile de comprendre que, pour un formateur, la facilité d'expérimenter des rôles et des approches nouvelles, diminue proportionnellement avec l'augmentation du nombre de ses étudiants (37).

Cette liste nous fournit dix-neuf items qui nous donneront un score total de l'impact du milieu ("IM" dans notre tableau de la page 5). Nous sommes maintenant prêts à aborder les résultats de l'enquête.

CHAPITRE V

LE COMPORTEMENT DES REPONDANTS

Nous avons présenté dans les chapitres précédents l'instrument que nous avons utilisé. Avant de passer aux résultats proprement dits, nous avons pensé dire un mot sur la façon dont les répondants se sont comportés en utilisant cet instrument.

Si l'on devait se faire un portrait moral des répondants, à partir de leur façon de répondre au questionnaire, on pourrait retenir les caractéristiques suivantes: ils se sont montrés à la fois disponibles, bien campés, modérés et honnêtes.

Disponibles d'abord, si l'on considère que la presque totalité des questionnaires nous ont été retournés dûment remplis, et ce, dans les délais fixés. Ceci constitue déjà une performance en soi, si l'on considère que ce genre de questionnaire, expédié par la poste, connaît habituellement un taux de réponse de quarante ou cinquante pour cent, dans les meilleurs des cas.

Campés ensuite, si l'on en juge par le pourcentage des réponses cochées "je ne sais pas", qui oscille entre 6% pour le groupe "P. court" et 7% pour le groupe "P. long". (L'échelle présentant cinq points, on avait donc une fréquence théorique de 20% pour chaque point.) On peut en déduire que les répondants se sont acquittés consciencieusement de leur tâche, faisant à chaque item l'effort demandé pour se situer clairement

par rapport à l'énoncé.

Modérés aussi, puisque les changements enregistrés n'atteignent même pas le point 1 de l'échelle, se fixant à une moyenne de .86 pour "P. court" et de .77 pour "P. long". Ces chiffres nous autorisent à penser que nous n'avons pas eu affaire à des répondants enthousiastes et peu nuancés qui auraient enregistré beaucoup de changements d'une façon un peu automatique. Au contraire, pour que les moyennes s'établissent en-deça de 1, il a fallu que les 2 et les 1 soient fréquemment contrebalancés par des -1 et des -2. Il semble donc que le phénomène de désirabilité sociale (CHAPITRE III, pages 7 - 8 - 9), en vertu duquel on devait redouter que les répondants n'enregistrent un changement massif, ait joué d'une façon assez réduite.

Honnêtes enfin, même si le questionnaire ne contenait aucune de ces légendaires "questions-pièges" soi-disant destinées à mettre les répondants en contradiction avec eux-mêmes. En tentant de mesurer les contraintes du milieu, telles que perçues par le répondant, le questionnaire ouvrait néanmoins la porte à un phénomène de compensation en vertu duquel un formateur qui constaterait qu'il a peu changé, serait tenté d'en reporter la responsabilité sur son milieu. En jouant, ce phénomène devait se traduire par un score faible, à la fois pour CH et pour IM, c'est-à-dire qu'un répondant enregistrant peu de changements "percevrait" en même temps son milieu comme facilitant peu le changement.

Nous croyons que ce phénomène a peu joué, d'une part parce qu'il n'est pas sûr que les répondants

aient saisi le lien entre les deux parties du questionnaire, et surtout parce que les formateurs ont été dans l'ensemble peu défensifs et honnêtes dans leurs réponses.

Voici un indice qui appuie cette dernière affirmation. Après la compilation des résultats, nous avons dû retirer de la série d'items qui mesuraient les facteurs, cinq items qui n'étaient pas discriminatifs, c'est-à-dire auxquels l'ensemble des répondants cochaient une réponse identique. Parmi ces items, il y avait l'item #25 qui mesurait la réceptivité ou la résistance des étudiants, telle que perçue par le formateur, l'item #49 qui mesurait la rivalité ou la compréhension manifestées par les collègues du formateur, et l'item #19 qui demandait si la matière enseignée se prêtait bien aux expérimentations pédagogiques.

Ces trois items touchent sans contredit des sujets qui se prêtent admirablement bien au rôle de boucs émissaires. En effet, à un formateur qui chercherait à s'excuser de ses piètres performances, quelles excuses plus opportunes que la passivité ou la résistance des étudiants, les exigences d'une matière "difficile", et l'attitude peu encourageante des collègues! Or, dans les trois cas, ces items ont dû être écartés parce qu'une majorité écrasante de répondants enregistrait ces facteurs comme <u>positifs</u>, et ce, dans l'un et l'autre groupe! Cette démonstration devrait suffire à établir l'honnêteté des répondants.

CHAPITRE VI

LES RESULTATS

A- CE QU'IL ARRIVA A NOS HYPOTHESES

Avant d'aborder chacune des hypothèses, voici d'abord les scores globaux que nous avons obtenus pour les deux groupes de répondants (P. court et P. long). On se rappelle que la quantité de changement enregistrée par le formateur (CH) pouvait varier de -2 à +2, soit de l'absence totale de changement à un changement certain sur chacun des trente-sept points présentés dans le questionnaire. L'échelle allait en effet de -2 ("tout-à-fait faux") à -1 ("plutôt faux") à 0 ("je ne sais pas") à +1 ("plutôt vrai") à +2 ("tout-à-fait vrai").

Les résultats pour l'un et l'autre groupe se rapprochent de 1, ce qui signifie que le répondant moyen de chaque groupe trouve "plutôt vraie" l'affirmation d'avoir changé sur l'ensemble des points présentés.

Quant à l'impact du milieu (IM), il pouvait varier de 0 à +1, selon que l'ensemble des facteurs étaient perçus par le répondant comme négatifs (0), positifs (+1) ou comme s'équilibrant, c'est-à-dire la moitié étant perçus positivement, et l'autre moitié, négativement (auquel cas, nous aurions un score de .5).

Nous obtenons ici aussi des scores pratiquement identiques pour les deux groupes, qui se situent légèrement du côté positif de l'échelle (le centre de l'échelle

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

s'établissant à .5). L'ensemble des facteurs apparaissent donc légèrement facilitants aux yeux des répondants de chaque groupe.

Le tableau II présente les deux scores pour chacune des deux catégories de répondants.

TABLEAU II

SCORES POUR LES DEUX CATEGORIES DE REPONDANTS

IMPULSION INITIALE AU CHANGEMENT	FORCE DES FACTEURS INTERMEDIAIRES	PERFORMANCE AU TERME DU PROCESSUS
"P. court"	IM .62	CH .86
"P. long"	IM .57	CH .77

En résumé, indépendamment de la quantité de perfectionnement suivi, les formateurs interrogés sont d'accord pour dire qu'ils ont partiellement changé. Quant à leur perception de l'impact de leur milieu sur leur performance elle est nuancée, et nous verrons plus bas comment les deux groupes de répondants se distinguent là-dessus.

Examinons maintenant chacune des hypothèses. La première prédisait que la quantité de changements enregistrés augmenterait avec la quantité de perfectionnement reçu. Or, les résultats obtenus nous font la surprise de ne présenter aucune différence significative dans la quantité de changement enregistré par les formateurs ayant reçu de trente à quarante-cinq heures de perfectionnement, et par ceux qui en ont reçu trois fois plus.

Il s'agit cependant de la quantité totale de changement. Nous verrons au chapitre suivant qu'il y a des différences qualitatives dans les résultats des deux groupes en question, et nous tenterons d'apprécier la portée de ces différences.

> Il reste que, globalement, l'hypothèse est rejetée, et que ces résultats ne nous permettent pas de dire qu'un perfectionnement plus élaboré entraîne automatiquement des changements plus nombreux.

Après avoir identifié onze facteurs susceptibles d'influer sur le changement, nous avions formulé une seconde hypothèse qui prédisait que plus ces facteurs seraient perçus par les formateurs comme positifs au total, plus les changements enregistrés seraient nombreux, et vice-versa.

Cette hypothèse a été confirmée, mais pour le groupe "P. court" seulement, c'est-à-dire pour le groupe des formateurs qui ont reçu le moins de perfectionnement.

> C'est ainsi que dans ce groupe, la motivation initiale au perfectionnement, l'accessibilité du matériel, la façon de percevoir le programme à couvrir avec les étudiants, ainsi que l'information reçue sur le perfectionnement offert, sont des facteurs systématiquement reliés à la performance: lorsque ces facteurs sont négatifs, on change moins, et lorsqu'ils sont positifs, on change plus.

Par ailleurs, certains facteurs que nous avions présumés d'emblée fort importants (comme le climat global de l'organisation, le support du milieu, par exemple), ne ressortent pas clairement.

La troisième hypothèse prédisait que plus il y a de perfectionnement (ou en d'autres termes, plus l'impulsion initiale au changement est forte), moins les facteurs intermédiaires risquent d'avoir d'effets (freinants ou activants) sur le changement enregistré.

Cette hypothèse est clairement confirmée par le fait que les facteurs qui sont significativement liés au changement appartiennent tous au groupe "P. court" Dans le groupe "P. long", les formateurs ont changé autant, indépendamment du fait que les facteurs du milieu aient été perçus par eux positivement ou négativement.

(Le tableau de la page 24 présente des totaux à peu près identiques pour IM des deux groupes, mais ces scores se distribuent inégalement autour des différents facteurs, d'un groupe à l'autre. Ce phénomène explique que certains facteurs soient actifs dans "P. court", alors que tous les facteurs sont inertes dans "P. long".)

La situation, telle que révélée par l'examen sommaire des trois premières hypothèses, peut se résumer de la façon suivante:

1- La quantité de perfectionnement n'a pas fait changer "plus", mais elle semble avoir fait changer sur des points différents.

2- Il y a, dans les milieux qui ont offert de trente à quarante-cinq heures de perfectionnement, des facteurs qui influent directement sur la quantité de changements provoqués par ce perfectionnement.

3- Dans les milieux qui ont offert trois fois plus de perfectionnement, ces facteurs ne jouent pas.

Quant à la quatrième hypothèse, elle prévoyait un lien entre l'utilisation des techniques d'animation d'une part, et les attitudes et comportements du formateur par rapport à sa classe de l'autre. En d'autres termes, l'hypothèse prédisait que l'usage des techniques d'animation croîtrait proportionnellement avec la centration sur l'étudiant, la valorisation de son autonomie et de sa participation, etc...

Ce lien pouvait être démontré en comparant les scores obtenus aux premières sections de l'instrument (mesurant les changements perçus par le répondant dans sa propre personnalité, son approche pédagogique, sa relation avec les étudiants....) et le score obtenu à la section mesurant l'utilisation des techniques d'animation.

Ce lien est effectivement élevé, et nous pensons qu'il tend à confirmer l'hypothèse, mais certaines considérations méthodologiques nous invitent à demeurer réservés quant aux résultats relatifs à cette quatrième hypothèse (1).

---

(1) Par exemple, toutes les sections du questionnaire mesurant les différentes dimensions du changement, sont assez fortement reliées entre elles (r allant de .52 à .78). Ce phénomène peut laisser croire que ces dimensions se recoupent beaucoup, de sorte que ce serait une seule et même chose qui serait mesurée par l'ensemble du questionnaire, à savoir le changement global du formateur comme pédagogue-animateur. Notre hypothèse ne serait confirmée que si les quatre premières sections du questionnaire ne mesuraient que le style, et si la dernière section ne mesurait que les techniques, mais le traitement auquel nous avons soumis les données ne nous permet pas d'être assurés de cette condition.

(Voir suite page suivante)

(Suite de la page 28)

On pourrait aussi soutenir que les répondants avaient tendance à répondre assez uniformément à l'ensemble du questionnaire, par exemple, à enregistrer systématiquement beaucoup ou peu de changement (selon les individus) et ce, indépendamment du contenu de la question ou de la section à laquelle cette question appartenait. Un tel comportement ne permettrait évidemment pas de tirer quelque conclusion que ce soit à partir des ressemblances observées entre nos différentes sections, puisque ces ressemblances seraient dues à une cause tout-à-fait extrinséque.

CHAPITRE VII

LES RESULTATS

B- LES CHANGEMENTS LES PLUS FREQUENTS

Les trente-sept items qui mesuraient le changement ont été ordonnés selon leur fréquence, et ce, séparément pour les groupes "P. court" et "P. long". La liste obtenue par cette opération fait ressortir les ressemblances et les différences dans les changements enregistrés par les répondants de l'un et l'autre groupe.

Nous avons reproduit cette liste en APPENDICE 3, et nous en avons extrait les trois tableaux suivants, dont le premier porte sur les changements qui surviennent aussi souvent dans les deux groupes. Dans ces trois tableaux, nous retrouvons, de gauche à droite, le numéro de l'item, sa nature, et enfin, son rang dans l'un et l'autre groupe.

TABLEAU III

CHANGEMENTS SURVENANT AUSSI SOUVENT DANS LES DEUX GROUPES

	ITEM		RANG	
	Numéro	Nature	"P. court"	"P. long"
LES PLUS FREQUENTS	# 2	Ajuste mieux son rôle aux situations	1	2
	#18	Structure davantage les situations	4	3
	#11	Se connaît mieux	8	6
	#17	Fait plus de reflets	9	9
	#31	Diversifie davantage les rôles	15	13
	#24	Pose davantage de questions qui aident le groupe à se déterminer	17	17
LES MOINS FREQUENTS	#48	Fait participer davantage les étudiants aux décisions concernant le groupe	26	25
	#13	Provoque plus d'échanges entre les étudiants	28	28
	# 4	Se centre davantage sur le vécu des étudiants dans les travaux qu'il leur propose	32	33
	#38	Favorise davantage l'auto-apprentissage	34	34
	#51	Les étudiants font davantage de remarques au formateur	35	32
	# 8	Communique davantage de feed-back	36	36
	#22	Fait davantage participer les étudiants à la préparation du contenu	37	37

On peut diviser assez symétriquement ce tableau, pour obtenir dans sa partie supérieure les changements les plus fréquents, et dans sa partie inférieure, les changements les moins fréquents (à noter que les deux parties de ce tableau sont séparées par une marge assez forte, soit neuf rangs pour les "P. court " et huit rangs pour les "P. long".

Tel que découpé, ce tableau présente une particularité frappante: les changements les plus fréquents sont tous, sans exception, centrés sur le formateur et son rôle, tandis que les changements les moins fréquents concernent, soit des réactions des étudiants eux-mêmes, soit des actions du formateur qui sont directement centrées sur les étudiants: le formateur leur donne du feed-back, se centre sur eux et sur leur auto-apprentissage, les fait participer aux décisions ou à la préparation des cours...

La modification par le formateur de ses comportements et de ses rôles apparaît donc comme la catégorie de changements qui survient le plus aisément et le plus rapidement, et ce, indépendamment de la quantité de perfectionnement suivi.

Inversement, ce sont les réflexes qui témoignent d'une authentique centration sur l'étudiant, de même que les réactions que cette centration entraînerait chez les étudiants, qui sont les plus difficiles à faire naître, du moins sur la foi de ce tableau.

Venons-en maintenant aux deux autres tableaux, qui présentent les changements survenant plus souvent dans un groupe que dans l'autre.

TABLEAU IV

CHANGEMENTS SURVENANT PLUS SOUVENT

DANS LES "P. COURT" QUE DANS LES "P. LONG"

ITEM		RANG	
Numéro	Nature	"P. court"	"P. long"
#23	Fait plus facilement face aux imprévus	2	24
#42	Fait davantage participer les étudiants à l'évaluation de la démarche	10	23
#30	Ajuste davantage son enseignement aux besoins des étudiants	11	20
#55	Fait davantage de reflets	14	31
#32	Structure davantage les situations	19	30

TABLEAU V

CHANGEMENTS SURVENANT PLUS SOUVENT

DANS LES "P. LONG" QUE DANS LES "P. COURT"

ITEM		RANG	
Numéro	Nature	"P. long"	"P. court"
#20	Se préoccupe davantage des motivations des étudiants	1	16
#28	Clarifie davantage les objectifs de la démarche	4	23
#34	Plus attentif aux messages non-verbaux	7	20
#43	Communique davantage de feed-back	10	30
#26	Les étudiants assument davantage de responsabilités dans le groupe	18	31

L'examen du premier tableau, présentant des changements communs aux deux groupes, nous a fait dégager une polarité "centration sur le rôle" versus "centration sur l'étudiant". Nous avons vu de plus que les changements les plus fréquents avaient spontanément tendance à se regrouper autour du premier pôle.

Or, cette polarité pourrait bien nous permettre une première réaction à nos deux derniers tableaux. En effet, dans le tableau du groupe "P. court", on retrouve, à une exception près pour l'item #42, des items qui gravitent autour des habiletés personnelles et des actions du formateur, alors que les items du tableau du groupe "P. long" apparaissent plus résolument axés sur la personne des étudiants (leurs motivations, leurs messages, les objectifs qui leur sont proposés, le feed-back qui leur est communiqué...), voire sur les actions que les étudiants posent eux-mêmes (item #26).

Ces résultats pourraient nous amener à reconstituer de la façon suivante le processus de changement qui semble émerger de l'enquête. Dans une première phase du processus, illustrée par les résultats du groupe "P. court", le formateur apparaît davantage préoccupé de la mise en oeuvre des habiletés qu'il vient d'acquérir. Ce sont surtout ses comportements à lui, ses réactions personnelles, la façon dont il s'acquitte de son rôle, qui monopolisent son champ de conscience.

Lorsque le temps et l'exercice lui ont permis une première intégration de ces changements, le formateur apparaît alors mûr pour passer à la seconde phase du processus, illustrée par les résultats du groupe "P. long". Nous sous-entendons ici que ce passage (à la centration sur l'étudiant) ne pourra survenir que si le formateur continue d'être stimulé dans ce sens, c'est-à-dire, s'il continue à recevoir du perfectionnement.

Au terme du processus, le formateur s'est dégagé des préoccupations de rôle et de compétence qui le

sollicitaient initialement. Il a maintenant acquis suffisamment de sécurité et de maîtrise pour se centrer désormais sur les étudiants, leur univers, leurs besoins et leur démarche.

> Si cette lecture ne force pas trop les résultats qui sont présentés ici, on serait en présence d'un phénomène de première importance. On peut facilement présumer en effet, que la visée ultime du perfectionnement en animation n'est pas de doter les formateurs d'habiletés supplémentaires, mais bien plutôt de favoriser par ce biais la prise en charge par les étudiants de leur propre évolution. Or, si un perfectionnement plus élaboré pouvait permettre aux formateurs de venir se situer à ce niveau d'interaction avec les étudiants, ce perfectionnement supplémentaire aurait sans doute sa raison d'être.

Il resterait cependant à explorer, avec de meilleurs outils statistiques, les intuitions auxquelles donnent lieu les présents résultats.

CHAPITRE VIII

LES RESULTATS

C- LES FACTEURS LES PLUS IMPORTANTS

Nous avons vu au chapitre IV que l'impact des onze facteurs intermédiaires était mesuré par dix-neuf items. Comme la phase de préparation de l'instrument a été réduite au minimum et qu'il n'y a pas eu de pré-test, ce n'est qu'après coup que nous avons pu procéder à une analyse de la valeur de chacun des items.

Dans la section portant sur l'impact, quatre de ces items n'ont pas survécu, parce qu'ils ne permettaient pas de tirer de conclusions valides sur les résultats auxquels ils donnaient lieu. C'est ainsi que nous ne pourrons rien dire de l'influence de la matière enseignée ou de la réceptivité ou de la résistance des étudiants sur les changements dans la performance du formateur.

Nous pouvons par ailleurs analyser les résultats relatifs aux neuf autres facteurs. Nous avons classé ces derniers selon la force de leur impact sur la performance, pour obtenir le tableau VI.

(Pour une information plus précise sur la formulation de chacun de ces items, le lecteur pourra se reporter au spécimen du questionnaire qui est annexé au présent rapport.)

TABLEAU VI

CLASSEMENT DES FACTEURS SELON LA FORCE DE LEUR IMPACT SUR LES CHANGEMENTS - GROUPE "P. COURT"

	RANG	FACTEUR	ITEM
IMPACT CERTAIN	1	Transfert d'app.	"J'ai discuté avec d'autres des expériences à faire avec mes étudiants" (#29)
	2	Motivation	"J'étais conscient de mes besoins par rapport à l'animation" (#3)
	3	Programme à couvrir	"Le(s) programme(s) me permet(tent) d'utiliser des méthodes nouvelles"(#10)
	4	Moyens physiques	"Les moyens matériels dont je dispose me permettent des expériences nouvelles"(#14)
	5	Motivation (information)	"L'information préalable aux sessions m'a permis de saisir les objectifs en cause" (#21)
IMPACT PROBABLE	6	Support	"Je puis partager mes expériences avec mes collègues" (#40)
	7	Identification aux pers. - ress.	"Je me sentais près des personnes-ressources" (#47)
AUCUN IMPACT	8	Moyens physiques	"Nous serions mieux équipés si l'on tenait davantage compte des formateurs" (#35)
	9	Foi dans les étudiants	"On peut mettre régulièrement en valeur les ressources des étudiants" (#12)
	10	Climat	"La direction m'aiderait si j'avais des ennuis" (#27)
	11	Identification aux pers.-ress.	"J'ai le goût de continuer à investir dans l'animation" (#52)
	12	Support	"J'entends parfois parler du perfectionnement que j'ai suivi" (#44)
	13	Transfert d'app.	"Pendant les sessions, on appliquait parfois l'animation au contexte pédagogique (#6)
	14	Nombre d'étudiants	"Le nombre d'étudiants dans ma (mes) classe(s) favorise une pédagogie plus active" (#37)

(Voir l'APPENDICE 4 pour des précisions sur l'analyse statistique de ces facteurs).

La première observation qui vient à l'esprit porte sur le fait que <u>les facteurs ne font sentir leur impact que dans le groupe "P. court" seulement</u>. Un seul des quatorze items émerge timidement du groupe "P. long". Il s'agit d'un des deux items portant sur le transfert d'apprentissage. Mais nous n'en tiendrons pas compte, car sa trace a une chance sur cinq d'être attribuable au hasard.

Tels qu'ils apparaissent, ces résultats mettent notre perspicactié à rude épreuve. Il s'agit en effet d'expliquer comment des facteurs qui sont actifs dans une série de milieux donnés (soient les milieux qui ont offert un "P. court"), ne jouent plus dans une autre série de milieux (ceux qui ont offert un "P. long").

La seule hypothèse que nous entrevoyons serait la suivante. Le fait d'offrir ou non du perfectionnement, ou le fait d'en offrir peu ou beaucoup, ne serait pas dû au hasard, mais constituerait un indice de la qualité d'un milieu donné. Ainsi, un milieu peu soucieux d'offrir du perfectionnement serait un milieu où les diverses contraintes que nous avons identifiées seraient passablement fortes. A l'autre extrême, un milieu qui offrirait des programmes de perfectionnement plus élaborés serait un milieu où les contraintes en question joueraient très peu. Entre ces extrêmes, un milieu qui offrirait un peu de perfectionnement serait un milieu où les contraintes en cause seraient significativement plus faibles que le premier milieu, mais significativement plus fortes que le second milieu.

D'après cette hypothèse, la question déterminante ne serait plus: "Quelle quantité de perfectionnement ce formateur a-t-il suivi?", mais plutôt: "De quel type de milieu provient-il?"

Ce développement peut apparaître séduisant à prime abord, mais l'hypothèse qu'il présente est loin d'être prouvée. Il se peut que dans la pratique, des facteurs beaucoup plus précis aient joué dans la quantité de perfectionnement offert, comme par exemple l'insuffisance des inscriptions. Mais peut-être que ces facteurs eux-mêmes nous renverraient à notre typologie initiale: pourquoi y a-t-il des milieux où les formateurs se perfectionnent peu, et d'autres où les formateurs s'inscrivent plus spontanément au perfectionnement?

Nous n'explorerons pas cette piste plus avant, mais on gagnerait peut-être à en reprendre l'exploration avec des moyens plus adéquats.

Revenons maintenant aux résultats du tableau. On pourrait les résumer par un portrait-robot du formateur qui a vraiment profité du perfectionnement qu'il a suivi. (Rappelons que ce portrait ne vaut que pour les membres du groupe "P. court".)

1- Ce formateur était conscient de ses besoins par rapport à l'animation, et par ailleurs, on l'a bien informé sur le genre de perfectionnement qu'on lui proposait.

2- Au terme du perfectionnement, ce formateur a discuté avec des collègues des expériences qu'il pourrait tenter avec ses étudiants.

3- Ce formateur estime que le programme qu'il doit couvrir, ainsi que les moyens matériels dont il dispose, lui permettent d'utiliser des méthodes nouvelles dans son enseignement.

4- Nous avons probablement affaire aussi à un formateur qui reçoit du support de ses collègues, et qui s'est assez bien identifié aux personnes-ressources auxquelles on a eu recours pour le perfectionnement.

Les paragraphes qui suivent commentent ces résultats, de sorte que le lecteur pressé pourrait passer tout de suite au chapitre IX , à la page 46.

La préoccupation chez le formateur du transfert d'apprentissage présente le lien le plus étroit avec le changement: les répondants qui disent en avoir discuté avec leurs collègues (item #29) ont changé significativement

plus, et ceux qui n'ont pas discuté ont changé significativement moins. (1)

L'item #29, pour sa part, mesurait davantage des actions relevant de l'initiative spontanée du répondant. Le fait que ces initiatives aient été prises ou non changeait la performance ultérieure du sujet dans sa classe. Si l'on considère le contenu de cet item d'une part, et sa proximité immédiate avec un des items du facteur motivation, on pourrait penser qu'il pointe lui aussi vers un phénomène d'ordre motivationnel.

Le facteur qui arrive au second rang pour l'impact concerne spécifiquement la conscience que le formateur avait de ses besoins par rapport à l'animation, et ce, avant son inscription au perfectionnement. Ici encore, l'item #3 a joué de la même façon que l'item #29: les formateurs conscients de leurs besoins ont changé plus, et les autres moins.

---

(1) Ce souci de transplanter dans la situation professionnelle les attitudes ou habiletés acquises durant les sessions de perfectionnement, était aussi mesuré par l'item #6, qui obtient pour sa part l'avant-dernier rang dans le tableau, et qui n'a exercé aucun impact sur le changement. De toute évidence, ces deux items mesurent donc des phénomènes différents. L'item #6 concerne le contenu objectif du perfectionnement suivi, tel que perçu par le répondant; que ce contenu ait été centré exclusivement sur l'animation en soi, ou qu'il ait fait des applications plus concrètes à la situation pédagogique, cette différence n'a pas joué de façon sensible sur la performance ultérieure des formateurs.

Le facteur motivationnel était aussi mesuré par l'item #21. Nous pensions que l'information diffusée avant les sessions de perfectionnement pouvait constituer un facteur important venant provoquer ou du moins amplifier la conscience des besoins. Nous n'avions pas tort et cette information a eu un impact certain: ceux qui ont reçu de l'information significative ont changé plus, les autres moins.

Le troisième facteur à jouer le plus fortement est représenté par l'item #10, qui mesurait la perception du formateur par rapport au(x) programme(s) qu'il devait couvrir. Ici encore, la relation est systématique: ceux qui percevaient les programmes comme trop chargés ont changé moins, les autres plus.

L'accessibilité du matériel, mesurée par l'item #14, fait aussi sentir son impact sur le changement: les formateurs qui disposent de moyens matériels qu'ils estiment suffisants changent plus, les autres moins.(1)

Nous arrivons maintenant aux deux phénomènes dont l'action est visible sans être pour autant statistiquement certaine. Le premier est lié à l'item #40, qui mesurait le support que le répondant avait reçu ou non de ses collègues. Ceux qui disent avoir reçu ce support ont tendance à changer plus, et vice-versa. Il y a statistiquement

---

(1) Nous avions de plus présumé que les formateurs pourraient interpréter le manque de facilités matérielles comme un manque de considération à leur endroit (item #35), et que ceci pourrait se répercuter dans leur performance. Mais les résultats ne permettent pas de confirmer cette présomption: il n'y a aucun lien perceptible entre ce sentiment et les variations dans les performances.

neuf chances sur dix que ce lien soit réel et non pas dû au hasard, alors que pour les deux premiers items du tableau, par exemple, ces chances étaient à 98 sur 100. Dans la pratique, il serait donc sage d'accorder beaucoup d'importance à ce facteur, même si notre recherche ne suffirait pas isolément à démontrer son importance théorique générale.

L'item #47 présente le même phénomène que l'item #40, à savoir un lien passablement étroit, mais pas assez fort pour permettre de conclure avec certitude. Cet item voulait voir dans quelle mesure les personnes-ressources qui ont donné le perfectionnement ont pu servir de modèles aux formateurs et faciliter proportionnellement l'intégration et la mise en oeuvre de leurs apprentissages.

Il y a 8 chances sur 10 pour que ce lien entre la relation positive avec ces modèles et l'augmentation du changement soit réel et systématique, mais il y a 2 chances sur 10 pour que ce lien ne soit que le fruit du hasard. Donc, même conclusion"prudentielle" que pour le facteur #40 (voir ci-haut).

Parmi les sept items qui n'ont exercé aucun impact sur le changement, il en reste cinq dont nous n'avons pas encore parlé. L'un (item #12) concerne la foi exprimée par le formateur dans les ressources de ses étudiants, l'autre (item #27) concerne le climat de collaboration avec les autorités, un troisième (item #37) se rapporte au nombre d'étudiants par classe, un quatrième (item #44) mesurait le support que le répondant pouvait recevoir du milieu ambiant (et non plus de ses collègues immédiats), et le dernier tentait de voir si le répondant se voyait un peu lui-même

comme un animateur (item #52).

Dans les cinq cas, aucun impact perceptible, malgré la forte présomption que nous avions au départ, surtout dans le cas du nombre d'étudiants. Ces résultats surprennent un peu, mais les données ne nous permettent pas de pousser plus loin l'analyse.

CHAPITRE IX

LIGNES D'ACTIONS OUVERTES PAR CES RESULTATS

Plusieurs instances peuvent être intéressées à des degrés variables par les questions abordées dans le présent rapport. Nous nous arrêterons successivement aux gestionnaires, aux personnes-ressources, aux formateurs et, enfin, à l'Equipe d'aide au développement.

A- LES GESTIONNAIRES

Le premier point sur lequel les résultats de l'enquête peuvent alerter les gestionnaires, concerne sans contredit les facteurs qui se sont révélés actifs et sur lesquels les gestionnaires des services d'éducation des adultes peuvent avoir une prise plus ou moins directe.

Nous pensons en particulier ici aux deux facteurs qui sont apparus comme les plus marquants dans le groupe "P. court", soient l'adéquacité des moyens matériels, ainsi que l'information qui est diffusée dans le milieu en vue de l'inscription au perfectionnement.

Concernant l'information, nous avions formulé, au début de notre recherche, l'hypothèse que "le milieu peut influencer la motivation au perfectionnement par des stratégies d'information, de sensibilisation, de clarification, d'activation, etc..." (pages 12-13). La confirmation de cette hypothèse devrait interpeller au

premier chef les responsables du perfectionnement des formateurs.

Au rang des hypothèses confirmées, se retrouve aussi celle concernant le support que les formateurs pouvaient trouver auprès de leurs collègues. Il y avait un autre item qui devait mesurer le rôle d'un support plus formel, à savoir celui provenant de rencontres convoquées à l'intention des bénéficiaires du perfectionnement. Cet item a dû être annulé, car 82% des répondants ont coché "jamais" ou "rarement" à cet item. Il faudrait peut-être susciter de telles rencontres, surtout au moment de la phase terminale du perfectionnement, et pendant la phase des premières expérimentations pédagogiques, car il y a fort à parier que, faute de ce support, une partie de l'efficacité du perfectionnement se perde ici.

Il y aurait lieu de rappeler en outre, que le questionnaire peut très bien être utilisé oralement pour guider des groupes de formateurs à évaluer ensemble leur enseignement. Le chapitre III du présent document offre dans ce sens une liste assez détaillée des différentes dimensions de l'agir pédagogique, dont les formateurs pourraient s'inspirer pour faire le point sur leur expérience.

Concernant le choix des personnes-ressources, enfin, le questionnaire a permis de distinguer entre les personnes qui font figure de techniciens ou d'experts, et celles avec lesquelles il est plus facile d'établir un contact humain, donc avec lesquelles il est plus facile de s'identifier. Comme il a été démontré que cette identification facilite le changement, il serait bon que l'on

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

tienne compte de ce critère dans le choix des personnes-ressources auxquelles on confie le perfectionnement.

B- LES PERSONNES-RESSOURCES

A l'intention des personnes-ressources chargées de la réalisation du perfectionnement, la présente recherche pointe vers deux observations. Concernant le contenu des sessions d'abord: il ne semble pas indispensable que la préoccupation du transfert d'apprentissage soit intégrée à la trame même des sessions, par exemple, sous forme d'exercices reproduisant spécifiquement le contexte pédagogique, sous forme de jeux de rôles, etc...

Ce qui apparaît déterminant à ce chapitre, se passe plutôt au niveau des réactions personnelles du stagiaire, lorsque celui-ci interagit avec des collègues dans le but de faciliter l'ajustement de ses nouvelles habiletés. Les personnes-ressources pourraient peut-être jouer un rôle important ici, soit en cherchant avec les stagiaires des façons de préparer cette phase de transfert, soit en facilitant la création de ces relations de support mutuel dont il vient d'être question.

Par ailleurs, les personnes-ressources ont une prise plus directe peut-être sur un autre des facteurs actifs, que nous avons appelé le facteur d'identification. Il ressort en effet de la réaction des stagiaires une distinction assez nette entre les ressources qui faisaient plutôt figure de techniciens ou d'experts, et les ressources qui véhiculaient en plus un modèle à la fois attrayant et accessible de l'animateur. Il apparaît qu'en facilitant aux stagiaires

l'identification à ce modèle, les personnes-ressources accroissent du coup les probabilités de changement consécutif au perfectionnement.

C- LES FORMATEURS

Les formateurs qui ont suivi du perfectionnement en animation seront sans doute intéressés à connaître ce qui a changé chez le répondant moyen. En plus de satisfaire une curiosité légitime, cette information pourra permettre au formateur de se situer personnellement par rapport à ces repères, et d'accroître le cas échéant sa propre convergence vers le second axe de polarisation dont il a été question au chapitre VI (pages 32 et 35, à savoir: centration sur les étudiants versus centration sur le formateur et son rôle).

Les données quantitatives qui sont livrées plus haut illustrent assez clairement, à notre avis, cette vérité profonde qu'une authentique centration sur l'autre advient progressivement, par étapes, au sein d'une continuité qu'il faut alimenter et au fil d'un entraînement qu'il faut poursuivre. Que l'"autre" soit une personne en difficulté, un étudiant à la recherche de ses ressources ou un groupe en démarche d'apprentissage, le défi apparaît foncièrement le même et si la présente recherche parle de lenteurs, elle parle aussi de progrès et d'intégration progressive du formateur dans ses fonctions de ressource et de facilitateur.

Quant aux formateurs qui n'auraient pas suivi de perfectionnement, le présent document leur permettrait de mieux saisir le sens de telles sessions, en leur communiquant les effets qu'ils peuvent en escompter.

D- L'EQUIPE D'AIDE AU DEVELOPPEMENT

Quant à l'EAD, nous entrevoyons pour elle un certain nombre de pistes. Certaines de ces pistes concernent la poursuite de la recherche, et les autres concernent le prolongement dans l'action. Voyons d'abord les premières.

I- La poursuite de la recherche

Deux raisons nous amènent à recommander à l'EAD de donner suite à d'autres recherches.

Tout d'abord, les résultats auxquels nous sommes parvenus demandent à être validés à partir d'une instrumentation plus rigoureuse. Les contraintes de l'action ont en effet entraîné les limites suivantes: dimension réduite de l'échantillon, mauvais contrôle des diverses réalités recouvertes par l'étiquette unique de "perfectionnement en animation", absence d'un traitement rigoureux dans l'analyse des scores de changement, absence de contrôle du temps écoulé entre la fin du perfectionnement et la passation du questionnaire, absence d'un groupe contrôle, etc...

Pour l'instant, ces limites méthodologiques nous obligent à demeurer réservés sur les conclusions générales auxquelles nous aboutissons.

L'autre raison qui nous amène à souhaiter la poursuite de l'activité "recherche", réside dans les questions que la présente enquête a fait surgir en cours de route. En voici quelques-unes.

a) Se pourrait-il que le facteur déterminant dans le changement du formateur soit non pas le perfectionnement en soi, mais le type de milieu dans lequel ce formateur évolue, ou encore la longueur de son expérience dans l'enseignement (ou une combinaison de ces deux derniers facteurs)?

b) Comment peut-il se faire que davantage de perfectionnement ne donne pas davantage de changements?

Voici un exemple de problème qu'il faudrait se poser: notre instrument postulait chez tous les répondants une capacité uniforme à discriminer entre un avant et un après: "avant la session, j'étais ceci, et maintenant, je le suis plus (ou je le suis moins)".

Or les frontières aussi absolues sont difficiles à maintenir dans le temps. Ne se pourrait-il pas que les deux groupes diffèrent sensiblement dans leur habileté respective à discriminer entre cet "avant la session" et cet "après la session"? Il est plus facile de se remémorer un événement plus bref, plus facile aussi d'évaluer l'impact qu'il a eu sur nous. Réciproquement, un événement qui s'est étendu davantage dans le temps, nous a marqués plus insensiblement, sans opérer de ces ruptures de continuité propres au premier type d'événement.

Ces considérations nous conduiraient à l'hypothèse que les répondants du groupe "F. long" ont pu oublier l'impact des changements attribuables aux premières phases de leur perfectionnement, pour ne retenir que les impacts les plus récents, les plus frais à leur mémoire. Ils auraient donc pu changer davantage, sans pour autant enregistrer davantage de changement sur leur questionnaire.

c) Enfin, concernant les conditions de viabilité des effets du perfectionnement, il n'est pas exclu que certains facteurs qui sont restés dans l'ombre, puissent quand-même avoir un impact sur le changement.

Ils seraient ainsi demeurés dans l'ombre, faute d'un instrument assez raffiné pour les détecter.

Ces questions pourraient être opérationnalisées et explorées, permettant alors à l'EAD d'attirer l'attention des praticiens sur des phénomènes qui auraient été plus rigoureusement cernés. Venons-en maintenant à notre deuxième catégorie de suggestions.

II- Prolongements dans l'action

Certaines dimensions de l'action de l'EAD auprès des organismes de l'Education des adultes, déjà amorcées par l'EAD, prennent un relief nouveau suite à cette recherche. Nous voulons ici attirer l'attention sur celles qui nous apparaissent les plus importantes.

a) Il apparaît clair que les formateurs gagneraient à être associés de bout en bout à la planification et à l'organisation du perfectionnement. Tout comme les formateurs en viennent à se centrer davantage sur leurs étudiants et n'y arrivent que lentement, il pourrait en aller de même pour les gestionnaires, par rapport à leurs formateurs. L'EAD pourrait sans doute trouver des façons de faciliter aux gestionnaires ce processus de "centration sur le formateur" et de mise en valeur de ses ressources personnelles....

b) Les formateurs qui ont reçu un perfectionnement long, sont plus centrés sur la personne et les besoins des étudiants adultes, plutôt que sur leurs nouvelles techniques. L'EAD pourrait sensibiliser les gestionnaires à cet effet qualitatif du perfectionnement long. Cela soulève cependant le problème des formateurs à temps partiel ou même occasionnels, comme dans les CEGEP, pour qui le perfectionnement long semble impossible à réaliser. Un groupe de travail EAD-CEGEP et C.S. pourrait étudier cette question et faire avancer ce problème sur lequel l'EAD n'a pour l'instant, que bien peu de données.

c) Les formateurs qui ont échangé avec leurs collègues, sur leur perfectionnement, ont opéré un meilleur transfert de leurs apprentissages. Par le développement pédagogique, l'EAD pourrait donc voir comment elle pourrait favoriser ces occasions de ré-investissement et de consolidation des apprentissages, et comment elle pourrait contribuer à ce qu'elles se multiplient.

EN GUISE D'EPILOGUE...

Enfin, un peu en guise d'épilogue, nous présentons un bref résumé des commentaires personnels que nous avons eu la surprise de trouver sur près de 75% des questionnaires.

Nous les avons regroupés en quatre catégories.

La catégorie la plus nombreuse regroupe les commentaires globaux sur le perfectionnement reçu. A quelques exceptions près, qui sont d'ailleurs assez nuancées, ces commentaires sont très positifs: le perfectionnement reçu fut "enrichissant", "très valable", "très utile", a accru l'intérêt pour l'enseignement et la motivation à se perfectionner, etc... Il y a une bonne quinzaine de répondants qui s'expriment dans ce sens.

Huit répondants apportent de l'information sur leur statut, précisant, par exemple, qu'ils n'enseignent qu'à mi-temps et décrivant leur situation.

Huit autres répondants abordent brièvement un élément quelconque de leur expérience comme formateur, narrant un fait ou présentant une observation.

La deuxième catégorie la plus nombreuse porte sur le questionnaire lui-même. Sept ou huit répondants mentionnent qu'ils ont eu de la difficulté à répondre à certaines questions, voire à l'ensemble du questionnaire, en donnant parfois des exemples et en complétant

l'information demandée.

Quatre ou cinq autres répondants mentionnent que le questionnaire les a aidés de diverses façons. Exemples:

-"J'ai beaucoup apprécié réfléchir sur un tel questionnaire, j'avais une occasion de faire le point dans ma démarche."

-"Après avoir repassé toutes ces questions je me rends compte que cette session m'a peut-être influencé plus que je ne l'avais remarqué."

-"Ce questionnaire me fait remettre en question mon enseignement."

Enfin, quelques répondants expriment le souhait que les résultats de l'enquête leur soient communiqués. C'est aussi notre souhait.

APPENDICE 1

LE QUESTIONNAIRE

GOUVERNEMENT
DU QUÉBEC

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION

**DIRECTION
GÉNÉRALE DE
L'ÉDUCATION
DES ADULTES**

CITÉ PARLEMENTAIRE
(ÉDIFICE G) QUÉBEC
G1A-1H7

Montréal, le 16 novembre 1973

Vous avez été choisi(e) pour participer à une recherche qui a lieu à l'échelle de la province et qui vise à recueillir de l'information sur les effets du perfectionnement en animation dispensé aux professeurs de l'Education des adultes.

Cette information devrait permettre aux responsables locaux des Services d'éducation des adultes de préparer des activités de perfectionnement qui soient plus appropriées encore aux besoins des professeurs.

Il va sans dire que le questionnaire est anonyme et confidentiel. Cependant, comme notre échantillon est réduit, il devient important que tous ceux qui ont été choisis répondent au questionnaire. C'est ce qui explique que le questionnaire vous ait été remis en mains propres et qu'on vous demande de nous le retourner sous pli par la même voie en utilisant l'enveloppe ci-jointe. Les responsables locaux des SEA n'auront accès à l'information contenue dans les questionnaires que par le rapport final qui synthétisera les résultats de l'enquête sans mentionner les noms ni des répondants ni des commissions scolaires en cause.

..../2

Nous vous demandons donc une vingtaine de minutes de votre temps pour répondre à une cinquantaine de questions fermées portant sur votre expérience de professeur à l'Education des adultes. Vous nous accommoderiez beaucoup si vous régliez le tout d'ici trois jours.

Nous vous remercions d'avance pour votre collaboration diligente.

Jean Luc Hétu

Equipe d'Aide au Développement

JLH/ap

QUESTIONNAIRE PREPARE PAR L'EQUIPE "PRISE EN CHARGE" ET VISANT A EVALUER LES EFFETS DU PERFECTIONNEMENT EN ANIMATION

DIRECTIVES

Ce questionnaire porte EXCLUSIVEMENT sur votre enseignement aux adultes. Vous devez donc vous efforcer de faire complètement abstraction de l'enseignement que vous donnez au cours régulier, si c'est le cas.

Il y a deux types de questions auxquelles vous devez répondre. Le premier type vise à identifier ce qui a changé dans votre façon d'enseigner aux adultes depuis que vous avez reçu du perfectionnement en animation, et à cause de ce perfectionnement.

Le temps alloué au perfectionnement fut somme toute assez limité; or, nous vous présentons une liste d'effets possibles du perfectionnement qui est impressionnante! Pour ces raisons, nous estimons fort improbable qu'un professeur puisse répondre oui à l'ensemble des questions. En conséquence, sentez-vous tout-à-fait libre dans vos réponses, de sorte qu'elles soient le plus exactes possibles.

Les questions de ce type sont accompagnées de cinq réponses possibles parmi lesquelles vous devez cocher celle qui correspond le plus à votre expérience. Ces réponses sont les suivantes:

- tout à fait vrai ( )
- plutôt vrai ( )
- je ne sais pas ( )
- plutôt faux ( )
- tout à fait faux ( )

La deuxième série de questions vise à recueillir de l'information sur votre milieu de travail. Ces questions sont présentées sous forme d'alternatives, et vous devez encercler le membre de l'alternative qui correspond le mieux à votre expérience, ou du moins qui s'en rapproche le plus.

Exemple:

a- Les questionnaires écrits soulèvent chez moi de l'intérêt.

(b-) Les questionnaires écrits ont tendance à m'impatienter.

Dans cet exemple, si vous avez encerclé b-, c'est que les questionnaires écrits provoquent chez vous de l'impatience ou toute autre réaction négative. Si vous aviez encerclé a-, cela aurait signifié que les questionnaires écrits provoquent chez vous de l'intérêt ou toute autre réaction positive.

Prenez toujours soin de bien saisir la différence spécifique entre les deux réponses présentées avant de faire votre choix!

Merci de votre coopération, et n'oubliez pas de remettre votre questionnaire dès que vous l'aurez rempli.

1- Mes étudiants s'expriment plus souvent et plus librement

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

2- Il m'est arrivé plus souvent de modifier mon style d'animation en fonction de la situation (centré sur le climat ou sur le contenu, sur un individu ou sur le groupe, etc.).

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

3- a- Lorsque je me suis inscrit(e) pour le perfectionnement, j'étais conscient(e) de mes besoins par rapport à l'animation.

b- Je me suis inscrit(e) sans besoin précis, plutôt pour avoir un premier contact avec l'animation.

4- J'ai donné plus souvent qu'avant des travaux en relation avec les préoccupations et intérêts des étudiants.

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

5- Il m'est arrivé plus souvent qu'avant de saisir ce qu'un étudiant ne réussissait pas à exprimer clairement.

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

6- a- Le perfectionnement que j'ai reçu a plutôt porté sur l'animation proprement dite.

b- Le perfectionnement que j'ai reçu a fait à certains moments des liens concrets avec la tâche d'un enseignant.

7- J'ai identifié plus facilement qu'avant les leaders de la classe.

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

8- J'ai communiqué plus fréquemment mon expérience du moment lorsque quelque chose se passait dans la classe (Ex: "J'ai plus de difficulté à suivre mes idées quand il y a du bruit;" "J'ai toujours l'impression qu'on rit de moi quand deux étudiants s'échangent des blagues à mi-voix...")

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

9- J'ai noté plus de collaboration entre les étudiants.

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

10- a- Le(s) programme(s) que je dois présentement couvrir est (sont) <u>dans l'ensemble</u> trop chargé(s) pour que j'utilise des méthodes pédagogiques qui prendraient plus de temps.

b- Il m'est possible, à l'intérieur du (des) programme(s) que je dois présentement couvrir, d'investir du temps dans les méthodes nouvelles.

11- J'ai remarqué que je comprenais mieux qu'avant mes réactions par rapport aux étudiants.

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

12- a- Pour des raisons complexes, il s'avère très difficile de mettre régulièrement en valeur les ressources des étudiants dans le processus d'enseignement.

b- Il est possible de mettre régulièrement en valeur les ressources des étudiants dans le processus d'enseignement.

13- Il y a eu plus de discussions qu'avant à l'intérieur de mes cours.

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

14- a- Les moyens physiques dont je dispose pour mon enseignement (locaux, équipement...) ne me permettent pas de prendre beaucoup d'initiatives (Ex: chaises fixes, accessibilité réduite à la photocopie).

b- Les moyens physiques dont je dispose facilitent la réalisation des expériences que je trouve importantes.

15- Il m'est arrivé plus souvent qu'avant de faire le point avec mes étudiants sur la démarche dans laquelle nous étions engagés (Ex: lors de la discussion d'un problème: " Voici où je pense que nous en sommes...")

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

16- Je me suis aperçu que j'étais plus porté qu'avant à me laisser remettre en question par mes étudiants.

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

17- Il m'est arrivé plus souvent de communiquer à mes étudiants des attitudes ou des comportements que je percevais chez eux (intérêt, lassitude, désaccords...)

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

18- Il m'est arrivé plus souvent de clarifier avec mes étudiants les étapes de notre travail (Ex: "Est-ce que tout le monde est prêt à passer à.." "Quels sont ceux qui seraient d'accord pour...")

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

19- a- Dans l'ensemble, la (les) matière(s) que j'enseigne présentement se prête(nt) assez bien à l'utilisation d'approches nouvelles.

b- Dans l'ensemble, la (les) matière(s) que j'enseigne présentement implique(nt) forcément une approche plus traditionnelle.

20- Il m'est arrivé plus souvent d'amener les étudiants à s'exprimer sur leurs motivations et leurs attentes par rapport au cours.

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

21- a- L'information que j'ai reçue avant la (ou la première) session en animation m'a aidé(e) à comprendre assez clairement les objectifs visés.

b- À toutes fins pratiques, il y a eu avant la (ou la première) session en animation assez peu d'information utile sur les objectifs de ce perfectionnement.

22- Il m'est arrivé plus souvent qu'avant de faire participer les étudiants à la préparation d'un cours.

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

23- J'ai trouvé plus facile qu'avant de faire face aux imprévus qui sont survenus dans la classe.

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

24- Il m'est arrivé plus souvent de poser des questions à mes étudiants pour les aider à mieux se situer dans une démarche donnée (Ex: Lors d'une prise de décision: "Pour quand?, par qui?, Comment?").

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

25- a- Les étudiants que j'ai présentement sont dans l'ensemble assez réceptifs aux approches nouvelles que j'utilise avec eux.

b- Mes étudiants sont dans l'ensemble plutôt réticents à s'engager dans des approches nouvelles de l'éducation.

26- Il est arrivé plus souvent que des étudiants prennent des initiatives dans le groupe.

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

27- a- Je pense que la direction aurait tendance à m'aider si l'utilisation d'une pédagogie nouvelle entraînait des inconvénients imprévus (Ex: mécontentement des étudiants, baisse du rendement académique...)

b- Je pense que la direction considère plutôt de ma responsabilité exclusive les effets de mes expériences pédagogiques.

28- Il m'est arrivé plus souvent de définir avec mes étudiants les objectifs du cours.

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

29- a- A la fin de la (des) session(s), j'ai discuté assez sérieusement avec d'autres des expériences concrètes que je pourrais tenter avec mes étudiants.

b- A la fin de la (des) session(s), j'ai plutôt réfléchi par moi-même sur les applications que je pourrais faire dans mon enseignement.

30- Il m'est arrivé plus souvent de modifier sur le champ le plan d'un cours en fonction des besoins exprimés par mes étudiants

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

31- Mes étudiants ont dans l'ensemble joué un rôle plus grand qu'avant dans le déroulement des cours (lecture de textes, explications, etc....)

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

32- Il m'est arrivé plus souvent de faire des suggestions à mes étudiants sur une question à explorer, une démarche à entreprendre, etc...

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

33- Les étudiants ont exprimé plus souvent qu'avant qu'ils appréciaient le climat de la classe.

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

34- J'ai capté plus souvent les messages que les étudiants m'envoyaient par leur physionomie, leur posture, etc.. (Ex: intérêt, lassitude, difficulté à comprendre...).

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

35- a- Lorsque je me bute à des contraintes physiques comme le manque de moyens matériels, je me dis que c'est un peu inévitable dans toute organisation.

b- ...J'ai au contraire tendance à penser que beaucoup de choses changeraient si l'on tenait davantage compte des professeurs.

36- J'ai saisi plus facilement qu'avant les phénomènes de groupe qui se passaient dans la classe (compétition, conflits, sous-groupes, collaboration...).

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

37- a- Dans l'ensemble, le nombre d'étudiants dans les classes où j'enseigne présentement favorise assez peu une pédagogie plus active.

b- Ce nombre se prête assez bien à la mise en place d'une approche pédagogique nouvelle.

N.B.: Si vous enseignez dans plusieurs classes et que le nombre d'étudiants varie beaucoup d'une classe à l'autre, donnez les informations suivantes:

	Nombre d'étudiants:	Réponse pour chaque classe (a ou b):
Classe #1:		
Classe #2:		
Classe #3:		
Classe #4:		
Classe #5:		

38- J'ai laissé davantage de latitude aux étudiants pour le choix de leurs ressources d'apprentissage (volumes, documents divers, consultation...)

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

39- Je suis intervenu plus souvent pour ramener dans la discussion des éléments qu'on avait tendance à oublier (Ex: "Que faisons-nous avec le point de vue de X ou de Y?").

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

40- a- Lorsque je décide de tenter des expériences en rapport avec ce que j'ai appris lors du perfectionnement, je dois compter sur mes seules ressources.

b- Je puis au contraire en discuter sérieusement avec mes collègues et partager mes expériences avec eux.

41- J'ai saisi mieux qu'avant la façon dont mes étudiants apprennent.

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

42- Mes étudiants jouent un rôle plus grand qu'avant dans l'évaluation de ce qu'ils ont appris.

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

43- Il m'est arrivé plus souvent qu'avant de communiquer à mes étudiants des réactions personnelles que je ressentais à la suite de leurs comportements (Ex: "Je suis stimulé par votre intérêt, perplexe devant votre inertie...").

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

44- a- Il m'arrive très rarement d'entendre parler dans mon milieu de la (des) session(s) en animation que j'ai suivies.

b- Il arrive de temps à autre que des professeurs ou des membres de la direction se réfèrent à la (aux) session(s) en animation que j'ai suivie(s).

45- Lors des discussions avec mes étudiants, j'ai davantage réussi à ne pas perdre les éléments importants en cours de route (Ex: "Voici ce que je retiens de ce que nous avons dit jusqu'ici").

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

46- Il m'est arrivé plus souvent qu'avant d'amener les étudiants à s'exprimer sur le climat de la classe.

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

47- a- Les personnes-ressources engagées pour donner le perfectionnement en animation, étaient des personnes avec lesquelles il était facile de sentir un accord au niveau des valeurs et de la vision de la personne humaine.

b- Ces personnes s'impliquaient peu personnellement pour se centrer surtout sur les techniques d'animation.

48- J'ai fait participer davantage les étudiants aux décisions concernant nos procédures internes dans la classe.

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

49- a- Mes collègues sont en général un peu portés à comparer et à évaluer les performances des autres professeurs.

b- Mes collègues se montrent en général attentifs et ouverts par rapport aux difficultés et aux réussites des autres professeurs.

50- J'ai trouvé plus facile qu'avant de comprendre le point de vue de mes étudiants.

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

51- Mes étudiants sont dans l'ensemble plus portés qu'avant à me faire des remarques sur mes façons de faire.

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

52- a- Je constate après coup que le perfectionnement que j'ai reçu en animation m'a <u>surtout</u> permis de mieux me connaître et de mieux comprendre certains phénomènes de groupe.

b- Je constate après coup que ce perfectionnement m'a <u>aussi</u> donné le goût de continuer à investir des efforts pour devenir moi-même plus compétent en animation.

53- J'ai mieux réussi qu'avant à intéresser mes étudiants à leur formation.

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

54- a- Ce qui est le plus valorisant pour un professeur, c'est sa compétence à amener les étudiants à découvrir et utiliser leurs propres ressources.

b- En pratique, ce qui demeure habituellement le plus valorisant pour un professeur, c'est de livrer à ses étudiants un contenu valable et qui leur sera utile.

55- Lorsque je percevais des changements dans le physionomie de mes étudiants (Ex: visage devenant plus rieur, plus préoccupé, plus agressif, plus distrait, etc...), il m'est arrivé plus souvent de le leur communiquer.

Tout-à-fait vrai ( )
Plutôt vrai ( )
Plutôt faux ( )
Tout-à-fait faux ( )
Je ne sais pas ( )

56- Il y a dans mon milieu des rencontres organisées par la direction pour ceux qui ont reçu du perfectionnement en animation.

Régulièrement ( )
A l'occasion ( )
Rarement ( )
Jamais ( )

57- J'enseigne présentement les matières suivantes aux niveaux suivants:

AUX ADULTES

Matière	Niveau	Nombre de classes
	Sec:	
	Sec:	
	Sec:	
	Sec:	

AU COURS REGULIER

Matière	Niveau	Nombre de classes
	Sec:	
	Sec:	
	Sec:	
	Sec:	

58- Vous pouvez utiliser l'espace suivant pour un commentaire personnel sur votre expérience ou sur le questionnaire, s'il y a lieu.

Merci!

APPENDICE 2

CONDITIONS STATISTIQUES POUR LA CONFIRMATION DES HYPOTHÈSES

CONDITIONS STATISTIQUES POUR LA CONFIRMATION DES HYPOTHESES

Pour que nos hypothèses soient confirmées, il faut:

1- Que CH de "P. court" soit significativement plus petit que CH de "P. long", c'est-à-dire que les formateurs qui reçoivent davantage de perfectionnement changent davantage, selon la première hypothèse;

2- Qu'il y ait une corrélation significative entre IM et CH de "P. court", c'est-à-dire qu'un milieu "facilitant" donne lieu à plus de changement, et un milieu "freinant" donne lieu à moins de changement, selon la deuxième hypothèse;

3- Que la corrélation entre IM et CH de "P. long" soit significativement plus faible que la même corrélation pour "P. court", c'est-à-dire que lorsque la quantité de perfectionnement est plus grande, l'influence du milieu sur le changement pédagogique est plus faible, selon la troisième hypothèse;

4- La quatrième hypothèse sur le lien entre attitudes et techniques d'animation pourra se vérifier en analysant les corrélations entre les quatre premières parties du questionnaire portant sur le changement, d'une part, et la cinquième partie portant sur les techniques d'animation de l'autre (voir pages 9, 10 et 11 du texte).

APPENDICE 3

LISTE DES CHANGEMENTS ORDONNES SELON LEUR FREQUENCE

LISTE DES CHANGEMENTS ORDONNES SELON LEUR FREQUENCE

ITEM		RANG	
Numéro	Nature	"R court "	"P. long"
# 2	ajuste mieux son rôle aux situations	1	2
#23	fait plus facilement face aux imprévus	2	24
#15	fait davantage de synthèses	3	8
#18	structure davantage les situations	4	3
# 1	les étudiants ont davantage confiance en eux-mêmes	5	11
#36	saisit mieux les phénomènes de groupe	6	12
#50	a accru sa capacité d'écoute	7	15
#11	se connaît mieux	8	6
#17	fait plus de reflets	9	9
#42	fait davantage participer les étudiants à l'évaluation de la démarche	10	23
#30	ajuste davantage son enseignement aux besoins des étudiants	11	20
#45	fait plus de synthèses	12	5
#33	vise davantage à établir un climat permissif	13	21
#55	fait plus de reflets	14	31
#31	diversifie davantage les rôles	15	13
#20	se préoccupe davantage des motivations des étudiants	16	1
#24	pose davantage de questions qui aident le groupe à se déterminer	17	17
#39	(même contenu que l'item #24	18	14
#32	structure davantage les situations	19	30

ITEM		RANG	
Numéro	Nature	"R court"	"P. long"
#34	plus attentif aux mersages non-verbaux	20	7
# 7	identifie plus facilement les leaders	21	27
# 9	les étudiants collaborent davantage entre eux	22	16
#28	clarifie davantage les objectifs de la démarche	23	4
# 5	a accru sa capacité d'écoute	24	19
#46	se préoccupe davantage du climat	25	29
#48	fait participer davantage les étudiants aux décisions concernant le groupe	26	25
#53	les étudiants sont plus motivés	27	35
#13	provoque plus d'échanges entre les étudiants	28	28
#41	saisit mieux la démarche d'apprentissage des étudiants	29	22
#43	communique davantage de feedback	30	10
#26	les étudiants assument davantage de responsabilités dans le groupe	31	18
# 4	se centre davantage sur le vécu des étudiants dans les travaux qu'il leur propose	32	33
#16	se sent moins défensif, plus ouvert	33	26
#38	favorise davantage l'auto-apprentissage	34	34
#51	les étudiants font davantage de remarques au formateur	35	32
# 8	communique davantage de feedback	36	36
#22	fait davantage participer les étudiants à la préparation du contenu	37	37

APPENDICE 4

PRECISIONS SUR L'ANALYSE STATISTIQUE DES FACTEURS

PRECISIONS SUR L'ANALYSE STATISTIQUE DES FACTEURS

Pour savoir si un facteur donné exerçait ou non de l'impact sur le changement, nous avons regroupé les répondants en quatre catégories:

1- Ceux qui sont au-dessus de la moyenne pour leur score de CH et qui perçoivent positivement le facteur en cause;

2- Ceux qui sont en-dessous de la moyenne pour CH et qui perçoivent négativement le facteur en cause;

3- Ceux qui sont au-dessus de la moyenne pour CH, mais qui perçoivent négativement le facteur;

4- Ceux qui sont en-dessous de la moyenne pour CH, mais qui perçoivent positivement le facteur.

Si la majorité des répondants se situe dans les deux premières catégories, c'est que le facteur est significativement lié au changement; si les répondants se distribuent au hasard dans les quatre catégories, c'est que le facteur en cause n'a aucun lien systématique avec le changement.

Nous avons ensuite utilisé le X^2 qui est un ensemble d'opérations statistiques permettant de dire, avec une certitude "quantifiée" (en nombre de chances d'erreur sur 1000, sur 100 ou sur 10), si les répondants se distribuent au hasard (auquel cas on a un X^2 non-significatif) ou selon un ordre qui est lié à l'action du facteur étudié, avec par exemple deux chances d'erreur sur 100 (X^2 significatif à .02), 5 chances d'erreur sur 100 (à .05), une chance sur 10 (à .1)...

(Voir tableau à l'APPENDICE 5)

APPENDICE 5

CLASSEMENT DES FACTEURS SELON LA FORCE DE LEUR IMPACT SUR LES CHANGEMENTS

- GROUPE "P. COURT" -

CLASSEMENT DES FACTEURS SELON LA FORCE DE LEUR IMPACT SUR LES CHANGEMENTS - GROUPE "P. COURT"

	RANG	FACTEUR	VALEUR DU X^2
IMPACT CERTAIN	1	Transfert d'apprentissage	6.16 (Sign. à .02)
	2	Motivation	5.4 (Sign. à .02)
	3	Programme	4.13 (Sign. à .02)
	4	Moyens physiques	3.66, presque à .05 (3.841)
	5	Motivation (information)	3.24 = entre .05 (3.841) et .1 (2.706)
IMPACT PROBABLE	6	Support	2.71 (Sign. à .1)
	7	Identification aux pers.-ressources	2.63 (Entre .1 et .2)
AUCUN IMPACT	8	Moyens physiques	.34 (Non sign.)
	9	Foi dans les étudiants	.339 (Non sign.)
	10	Climat	.32 (Non sign.)
	11	Identification aux pers.-ressources	.185 (Non sign.)
	11	Support	.185 (Non sign.)
	13	Transfert d'apprentissage	.08 (Non sign.)
	14	Nombre d'étudiants	.05 (Non sign.)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION